

Ullrich, Heiner; Strunck, Susanne

Zwischen Kontinuität und Innovation: Aktuelle Entwicklungen im deutschen Privatschulwesen

Zeitschrift für Pädagogik 55 (2009) 2, S. 228-243



Quellenangabe/ Reference:

Ullrich, Heiner; Strunck, Susanne: Zwischen Kontinuität und Innovation: Aktuelle Entwicklungen im deutschen Privatschulwesen - In: Zeitschrift für Pädagogik 55 (2009) 2, S. 228-243 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-42478 - DOI: 10.25656/01:4247

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-42478>

<https://doi.org/10.25656/01:4247>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Elite und Exzellenz

Werner Helsper

Elite und Exzellenz – Transformationen im Feld von Bildung und Wissenschaft? Einleitung in den Thementeil.....	167
---	-----

Bernd Zymek

Prozesse der Internationalisierung und Hierarchisierung im Bildungssystem. Von der Beharrungskraft und Auflösung nationaler Strukturen und Mentalitäten ..	175
---	-----

Norbert Ricken

Elite und Exzellenz – Machttheoretische Analysen zum neueren Wissenschaftsdiskurs	194
--	-----

Kai Maaz/Gabriel Nagy/Kathrin Jonkmann/Jürgen Baumert

Eliteschulen in Deutschland. Eine Analyse zur Existenz von Exzellenz und Elite in der gymnasialen Bildungslandschaft aus einer institutionellen Perspektive	211
--	-----

Heiner Ullrich/Susanne Strunck

Zwischen Kontinuität und Innovation: Aktuelle Entwicklungen im deutschen Privatschulwesen.....	228
---	-----

Gero Lenhardt/Manfred Stock

Gebildete Stände oder gebildete Bürger? Hochschulbildung und Elite- vorstellungen in Deutschland und in den USA	244
--	-----

Richard Münch

Stratifikation der Hochschullandschaft: Zwischen Leistungswettbewerb und Machtlogik	258
--	-----

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Elite und Exzellenz“	274
---	-----

Allgemeiner Teil

Johannes Bellmann/Manfred Weiß

Risiken und Nebenwirkungen Neuer Steuerung im Schulsystem. Theoretische Konzeptualisierung und Erklärungsmodelle	286
---	-----

Besprechungen

Sebastian Idel

Fritz Bohnsack: Schule – Verlust oder Stärkung der Person?	309
--	-----

Jürgen Reyer

Sven Kluge: Vermisste Heimat? Zum emanzipativ-repressiven Doppelcharakter der Gemeinschaftsthematik innerhalb der modernen Pädagogik	311
---	-----

Philipp Gonon

Ingeborg Schüller: Nachhaltigkeit in der Weiterbildung – theoretische und empirische Untersuchungen zum nachhaltigen Lernen	
Sabine Schmidt-Lauff: Zeit für Bildung im Erwachsenenalter – Interdisziplinäre und empirische Zugänge	
Andreas Fejes/Katherine Nicoll (Eds.): Foucault and Lifelong Learning – Governing the subject	314

Micha Brumlik

Wilma Aden-Grossmann: Berthold Simonsohn. Biographie des jüdischen Sozialpädagogen und Juristen	317
--	-----

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen	319
-------------------------------------	-----

Beilagenhinweis

Dieser Ausgabe der Z.f.Päd. liegt ein Prospekt des Kohlhammer Verlag, Stuttgart, bei.

Heiner Ullrich/Susanne Strunck

Zwischen Kontinuität und Innovation: Aktuelle Entwicklungen im deutschen Privatschulwesen

Zusammenfassung: *In den letzten Jahren ist nicht nur die Anzahl privater Schulen kontinuierlich gewachsen, auch das Spektrum ihrer Formate und Träger hat sich beträchtlich erweitert. So wird das traditionelle Angebot kirchlicher und reformpädagogischer Schulen durch Neugründungen etwa im Bereich der Internationalen Schulen ergänzt. Nach einem Überblick über die gegenwärtigen Entwicklungen im Privatschulwesen und die Programme der verschiedenen Trägergruppen wird dieser Prozess der Expansion und Differenzierung innerhalb des Privatschulsektors durch die Portraitierung zweier regionaler Schullandschaften, der Rhein-Main-Region und Mecklenburg-Vorpommerns, exemplarisch dargestellt. In diesem Zusammenhang stellt sich auch die Frage nach den Gründen für die wachsende Attraktivität und den Erfolg dieser Schulen. Hierzu werden abschließend bildungssoziologische und schulpädagogische Erklärungsansätze skizziert.*

1. Wachstum und Erfolg privater Schulen

„Privatschulen boomen!“, „Flucht der Elite aus den staatlichen Schulen“: So oder ähnlich lauteten Überschriften seriöser Medienberichte in den vergangenen Monaten. Insbesondere seit der Diskussion über die Ergebnisse der deutschen Schüler in den internationalen Leistungsvergleichsstudien wie PISA oder TIMSS wird in der Öffentlichkeit ein regelrechter „Gründerboom“ von neuen Privatschulen konstatiert. Daneben verzeichnen aber auch die traditionell bestehenden Schulen in freier Trägerschaft ein Anwachsen ihrer Schülerzahlen, und zwar insbesondere im Gymnasialbereich. Im Schuljahr 2006/2007 erfasste das Statistische Bundesamt insgesamt 4.711 Schulen in freier Trägerschaft, 45,8% mehr als 1992/93.¹ Die Zahl der Schüler an Privatschulen in Deutschland ist im gleichen Zeitraum von 4,8% auf insgesamt 7,3% gestiegen (vgl. Statistisches Bundesamt 2007, S. 14). Unter den allgemeinbildenden Schulen in freier Trägerschaft stellen die Gymnasien mit 40,1% den größten Schüleranteil (ebd., S. 17).² Laut Auskunft der Privatschulträger liegen die Anmeldezahlen, die durch das Statistische Bundesamt nicht erfasst werden, noch weit höher als die erfassten Zahlen. So musste von den Schulen in katholischer Trägerschaft schon 2002 etwa ein Viertel der Bewerber wegen fehlender Kapazitäten abgewiesen werden (vgl. Dikow 2004, S. 15). Im Gegensatz zum demogra-

- 1 Im Rahmen dieses Artikels soll nur auf die allgemeinbildenden Schulen in freier Trägerschaft eingegangen werden, die rund 60% der Privatschulen und einen Anteil von 7,9% am allgemeinbildenden Schulwesen ausmachen.
- 2 Im Vergleich der alten und neuen Bundesländer zeigen sich dabei Verschiebungen: Während der Anteil der Grundschulen im früheren Bundesgebiet bei 7,5% liegt, macht er in den neuen Ländern mit 32,4% fast ein Drittel aus (vgl. Statistisches Bundesamt 2007, S. 17).

fisch bedingten Abwärtstrend der Schülerzahlen kann man im Privatschulbereich geradezu von einer beispiellosen Expansion sprechen.³

Die pädagogischen Qualitäten und die Effekte von Schulen in freier Trägerschaft sind bisher nur partiell untersucht worden; die Ergebnisse werden in der Schuleffizienzforschung kontrovers beurteilt. Die Befunde der PISA-Studien 2000 und 2003 zeigen in der Mehrzahl der Teilnehmerstaaten einen klaren Leistungsvorsprung von Privatschulen, auch in der Bundesrepublik: Dieser betrug im Jahr 2000 z.B. im Bereich der Lesekompetenz 83 Punkte. Ausgehend von diesen Befunden kommt Wößmann in einer international vergleichenden Re-Analyse der TIMS- und PISA-Daten zu dem Schluss, dass sich die Schulsysteme der besonders erfolgreichen Staaten wie etwa den Niederlanden durch einen hohen Anteil von öffentlich finanzierten Schulen in privater Trägerschaft auszeichnen (vgl. Wößmann 2007, S. 124f.). Zu einem anderen Ergebnis gelangt dagegen Paunescu: Er führt den statistisch feststellbaren „minimalen Effizienzvorteil der staatlich-abhängigen Privaten“ hauptsächlich auf Selektionseffekte und bessere Rahmenbedingungen zurück (Paunescu 2005, S. 48).⁴

In Deutschland liegen bislang nur wenige empirische Untersuchungen zur Leistungsfähigkeit von Privatschulen vor. Dronkers/Baumert/Schwippert (2001) stellen in ihrem Vergleich der Leistungen konfessioneller und staatlicher Schulen auf Basis von BIJU-Daten und Notendurchschnitten ein besseres Abschneiden von Privatschülern in Biologie und Englisch fest, ein schlechteres dagegen in Mathematik. Die Erhebungen mit dem Instrumentarium der TIMS-Studie erbringen dagegen keine signifikanten Unterschiede. Auch Weiß/Preuschoff (2004) sehen trotz der in PISA gemessenen Differenzen keinen signifikanten Leistungsvorsprung von Privatschülern: Unter Kontrolle selektionsbedingter Unterschiede in der Schülerpopulation lasse sich in keinem der von PISA erfassten Kompetenzbereiche mehr signifikante Leistungsvorsprünge für Privatschüler nachweisen (vgl. Weiß/Preuschoff 2004, S. 56). Allerdings werden Schulklima und Unterrichtsqualität an Privatschulen tendenziell besser eingeschätzt; insbesondere die Schüler-Lehrer-Beziehungen werden positiver bewertet und auch die allgemeine Schulzufriedenheit liegt höher (vgl. ebd., S. 62f.). Ähnliche Befunde weisen auch Standfest et al. (2004) in einem mehrdimensionalen Leistungsvergleich zwischen der Schülerschaft konfessioneller und staatlicher Schulen auf.

Die Wahl einer privaten Schule mit einem besonderen curricularen, pädagogischen oder weltanschaulichen Profil stellt für Eltern jedoch einen „Mehrwert“ (Klein 2007, S. 59) dar, der sich nicht nur aus der vermuteten höheren pädagogischen Qualität der jeweiligen Schule ergibt, sondern auch aus der Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe mit besonderen Bildungsaspirationen. In einem überwiegend staatlich getragenen Schulsystem ermöglichen private Schulen – gewollt oder ungewollt – soziale Differenzierungs- und Distinktionsprozesse. Angesichts der stark gestiegenen Akzeptanz und Attraktivität

3 Die aktuellen Zahlen und Entwicklungen werden durch das Statistische Bundesamt erfasst, verzeichnet und bewertet (vgl. Statistisches Bundesamt 2007).

4 Im Ländervergleich kommt Paunescu zu einer differenzierten Bewertung von Effizienzunterschieden zwischen den einzelnen Schulsystemen. Hierbei können lediglich Spanien und Frankreich für die Privatschulen höhere Effizienzen zugewiesen werden (vgl. Paunescu 2005).

von Privatschulen wollen wir im Folgenden näher untersuchen, welche besonderen Bildungswege und Qualifikationen sie für ihre Schülerschaft eröffnen und welche Rolle sie für die Zuweisung spezifischer Bildungschancen spielen.

2. Das private Schulwesen in Deutschland

Anders als in den europäischen Nachbarstaaten, den Niederlanden (76,4%), Belgien (56,5%), Frankreich (21,3%) oder Großbritannien (40,6%)⁵ spielen die Schulen in nicht-staatlicher Trägerschaft in Deutschland mit einem Schüleranteil von aktuell 7,9% bislang quantitativ und programmatisch nur eine untergeordnete Rolle.⁶ Das private Schulwesen stellt hierzulande dennoch ein vielfältiges Gefüge von Trägerschaften und Gruppierungen dar, welches sich im Laufe des 20. Jahrhunderts immer weiter ausdifferenziert hat. Die im Folgenden dargestellten vier Trägergruppen bestimmen bisher im Wesentlichen das deutsche Privatschulwesen.⁷

2.1 Schulen in kirchlicher Trägerschaft

Sie werden in Deutschland nach wie vor von mehr als zwei Dritteln aller Privatschüler besucht. Trotz der Heterogenität ihrer Schulkulturen lässt sich ein gemeinschaftliches Profil der evangelischen und katholischen Schulen bestimmen: (1.) Kompetenzerwerb zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und zur selbständigen Lebensführung; (2.) diakonischer Auftrag zur Gestaltung der Schule als einer Erziehungsgemeinschaft und zur Bewahrung der Schöpfung in Frieden und Gerechtigkeit sowie (3.) Rückbindung der Schule an ein kirchliches bzw. religiöses Milieu (vgl. Ilgner 1992; Scheilke/Schreiner

5 Diese Prozentanteile gelten für das Jahr 2004 (vgl. Klein 2007).

6 Das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland stellt – in Anknüpfung an die Weimarer Reichsverfassung von 1919 – in Art. 7 GG „das gesamte Schulwesen unter die Aufsicht des Staates“ und gewährleistet in Abs. 4 das Recht zur Errichtung und zur Betreibung privater Schulen. Als Ersatz öffentlicher Schulen benötigen diese eine staatliche Genehmigung, die dann erteilt werden kann, wenn sie in ihren Lehrzielen und Einrichtungen und in der Ausbildung ihrer Lehrer das gleiche Niveau wie staatliche Schulen haben (Gleichwertigkeitsgebot), wenn die Lehrer rechtlich und wirtschaftlich „genügend gesichert sind“ (Sicherungsgebot) und wenn sie ohne Rücksicht auf die finanziellen Verhältnisse der Eltern für alle Schüler zugänglich sind (Sonderungsverbot). Private Grundschulen erhalten nach Abs. 5 nur dann eine Genehmigung als Ersatzschulen, wenn die Schulbehörde zusätzlich zu den obigen Zulassungsvoraussetzungen ein besonderes Interesse anerkennt oder wenn die Eltern die Errichtung einer Gemeinschafts-, Bekenntnis- oder Weltanschauungsschule beantragen und eine staatliche Schule dieser Art in zumutbarer Entfernung nicht besteht. Mit ihrer Genehmigung erlangen die privaten Ersatzschulen, anders als die Ergänzungsschulen, einen Anspruch auf finanzielle Subventionen. Nichtstaatliche Ersatzschulen sind mithin in Deutschland überwiegend staatlich finanzierte Schulen.

7 Bei den Angaben über die Zahl der Schulen und der Schüler beziehen wir uns primär auf die Darstellungen von Füssel/Leschinsky (2008) und Klein (2007). Im Einzelfall werden sie durch eigene Recherchen ergänzt bzw. aktualisiert.

1999; Standfest et al. 2004, S. 361). Anders als die übrigen privaten Schulen konnten die konfessionellen Schulen bislang durch erhebliche Leistungen und Zuschüsse der Kirchen, Schulwerke und Orden eine weitgehende Schulgeldfreiheit und damit auch eine breitere soziale Öffnung realisieren.

Die allgemein bildenden *katholischen Schulen* wurden im Schuljahr 2003/04 von ca. 293 600 Schülern besucht. Mit 708 Schulen stellen sie die stärkste Schulgruppe im Bereich des deutschen Privatschulwesens dar (vgl. Füssel/Leschinsky 2008). Der statistische Vergleich mit den Angaben für die vergangenen Jahrzehnte verdeutlicht, dass die Zahl der Schulen weniger stark gestiegen ist als die Zahl der Schüler. Diese Zunahme ist also vor allem auf die Expansion und den Ausbau der schon bestehenden Schulangebote zurückzuführen. Innerhalb des katholischen Schulwesens ist der Anteil an Mädchenschulen mit fast 27% sehr hoch; er unterscheidet diese vielerorts von öffentlichen Schulen. Die Erziehungspartnerschaft zwischen Lehrer- und Elternschaft ist in katholischen Schulen zudem nicht nur von einer gemeinsamen religiösen Grundausrichtung bestimmt, sondern in besonderem Maße von einem ausgeprägten Leistungsdenken: „Katholische Schule ist Leistungsschule“ (Wittenbruch 2002, S. 183). Im Schuljahr 2003/04 wurden 290 allgemein bildende *Evangelische Schulen* von ca. 84 900 Schülern besucht. Der Vergleich mit den Angaben für die 1980er und 1990er Jahre macht deutlich, dass nicht nur die Schülerschaft, sondern auch die Zahl dieser Schulen um die Hälfte angewachsen ist (vgl. Füssel/Leschinsky 2008, S. 201). Dieser Zuwachs entspringt drei verschiedenen Quellen: (1.) Seit 1973 kommt es durch die Initiative kirchlich-konservativer Kreise „von unten“ zu einer Gründungswelle von Evangelikalen Bekenntnisschulen (vgl. Wünnch 1999). (2.) Die Zahl der im Jahre 1951 gegründeten CJD-Christophorusschulen ist bis heute auf 46 angewachsen, darunter auch seit 1981 einzelne Schulen mit einem speziellen Förderzweig für hoch begabte und hoch leistende Gymnasiasten (vgl. Hellert 2008). (3.) Die dritte Gründungswelle setzt zunächst zaghaft, dann aber immer stärker nach der Wende im Osten Deutschlands ein (vgl. Ochel 1999). Mit 147 allgemein bildenden Schulen für 22 650 Schüler ist der Anteil evangelischer Schulen in den östlichen Bundesländern inzwischen höher als in den westlichen.

2.2 Schulen mit reformpädagogischer Prägung

Die zweitgrößte Gruppe der Schulen in freier Trägerschaft bilden die aus der ersten Jahrhunderthälfte stammenden Schulen der klassischen Reformpädagogik – die Freien Waldorfschulen, die Montessori-Schulen und die Landerziehungsheime – sowie die im Zusammenhang mit der Studenten-, Friedens- und Umweltbewegung entstandenen Freien Alternativschulen. Die *Freien Waldorfschulen* erfahren seit etwa drei Jahrzehnten einen ungebrochen wachsenden weltweiten Zuspruch (vgl. Ullrich 2008, S. 181ff.). Im Schuljahr 2003/04 besuchten ca. 73 900 Schüler die damals 180 Freien Waldorfschulen in Deutschland (vgl. Füssel/Leschinsky 2008). Aktuell beträgt ihre Zahl in Deutschland 212, inklusive integrative und Förderschulen (vgl. Bund der Freien Waldorfschulen www.bildungsoekonomie-waldorf.de 28.08.2008). Die große Zahl der Neugründungen geht in der Regel auf lokale Elterninitiativen zurück, die oft in einem engeren Zusam-

menhang mit anderen lebensreformerischen, anthroposophisch geprägten Bewegungen stehen. Träger sind jeweils die Eltern und Lehrer der Schule. Waldorfschulen stellen mit ihrer personalen Pädagogik der achtjährigen Klassenlehrerzeit, dem Epochenunterricht, der Vielfalt musisch-künstlerisch-handwerklicher Tätigkeiten, einer besonders akzentuierten ästhetischen Gestaltung des gesamten Schulalltags sowie mit ihrem Einheitsschulprinzip und dem langjährigen Verzicht auf Schulnoten geradezu einen bewussten Kontrapunkt zu den regulären staatlichen Schulen und zum Mainstream der kirchlichen und VDP-Privatschulen dar (vgl. Barz/Randoll 2007; Helsper u.a. 2007). Einen ebenso expandierenden, noch größeren Anteil an den Schulen mit reformpädagogischer Prägung bilden die *Montessori-Schulen*, genauer gesagt die rund 400 Schulen (www.montessori-dachverband.de 28.08.2008), die im Schuljahr 2007/08 in Deutschland in unterschiedlichem Ausmaß nach den Normen der Pädagogik Maria Montessoris arbeiten (z.B. Freiarbeit mit autodidaktischem Material in jahrgangsübergreifenden Stammgruppen). Unter ihnen befinden sich etwa 300 Schulen im Primar- und über 100 im Sekundarbereich.⁸ Von den ca. 240 Montessori-Schulen in freier Trägerschaft werden etwa 180 Schulen mit rund 20 000 Schülern von Elterninitiativen getragen; die übrigen arbeiten in kirchlicher Trägerschaft oder in der des Verbandes Deutscher Privatschulen (VDP). Eine seit Jahrzehnten zahlenmäßig relativ stabile Gruppe innerhalb der reformpädagogischen Schulen in freier Trägerschaft stellen die auf Gründungen im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts zurückgehenden Internatsschulen der Vereinigung der Deutschen *Landerziehungsheime* dar. Ihr gehörten im Jahr 2005 21 Internatsschulen (fast ausschließlich Gymnasien) mit ca. 3.700 Internatsplätze an, die von rund 5.800 Schülern besucht wurden (vgl. Klein 2007; Harder 2002). Eine beachtliche Gruppe innerhalb der reformpädagogisch orientierten Schulen in Freier Trägerschaft stellen mittlerweile die *Freien Alternativschulen* dar, die ursprünglich aus den antiautoritären Kinderläden der studentischen Protestbewegung nach 1968 sowie aus der Friedens- und Umweltbewegung hervorgegangen sind (vgl. Borchert/Maas 1998). Im Schuljahr 2007/08 gibt es 87 Freie Alternativschulen mit ca. 5.300 Schülern; 49 Grundschulen, 35 Grund- und Gesamtschulen, 3 reine Gesamtschulen (vgl. Bundesverband der Freien Alternativschulen www.freie-alternativschulen.de 14.08.2008). Die große Mehrzahl der im Bundesverband der Freien Alternativschulen zusammengeschlossenen Elterninitiativen arbeitet in freier Trägerschaft. Diese Schulen der „neuen Reformpädagogik“ (vgl. Göhlich 1998) folgen den pädagogischen Prinzipien der Selbstregulation und der Mathetik (vgl. Köhler/Krammling-Jöhrens 2000).

2.3 *Schulen des Verbandes Deutscher Privatschulen*

Nach den Schulen in kirchlich-konfessioneller Trägerschaft waren traditionell die Schulen des VDP die zweitgrößte Gruppe der allgemein bildenden Schulen im nichtstaat-

⁸ Im Schuljahr 2000/01 gab es insgesamt 336 Montessori-Schulen, 242 Grundschulen (davon 58 integrativ), 41 Hauptschulen, 6 Realschulen, 9 Gesamtschulen, 16 Gymnasien und 22 Förderschulen (vgl. Schatz 2002, S. 233f.).

lichen Bereich aus. Sie sind heute von den reformpädagogischen Schulen „überholt“ worden. Die 236 allgemein bildenden Schulen des VDP wurden im Schuljahr 2004/2005 von ca. 70 000 Schülern besucht (vgl. Klein 2007). Sie repräsentieren nahezu alle Schularten, oft mit ganztägigen Angeboten oder als Internate (vgl. Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen 1999). Die VDP-Privatschulen folgen weder einem einheitlichen weltanschaulichen Programm noch einer bestimmten pädagogischen Prägung. Ging es ihnen früher insbesondere darum, schwächer motivierten und durch familiäre Umstände biographisch belasteten Schülern einen höheren Schulabschluss (z.B. das Fachabitur) zu ermöglichen, so bieten sie heute oft durch ganztägige Beschulung und intensivierten Formen der Lernbegleitung in und außerhalb des Unterrichts Angebote, die über diejenigen der staatlichen Regelschulen hinausgehen.

2.4 Internationale Schulen

Im Laufe der letzten Jahrzehnte haben sich für einen multinational orientierten Adressatenkreis weltweit kooperierende, aber auch konkurrierende Netzwerke gemeinnütziger und gewinnorientierter Internationaler Schulen entwickelt. Diese Schulen beginnen mit einer Vorschule und führen in der Unterrichtssprache Englisch auf der Basis eines angloamerikanisch orientierten Curriculums zu einem britischen Schulabschluss oder zum Internationalen Baccalaureate (IB). Die erste Internationale Schule in freier Trägerschaft wurde 1957 in Hamburg gegründet; im Schuljahr 2007/08 werden in 23 Internationalen Schulen in Deutschland ca. 10 000 Schüler aus 69 Nationen unterrichtet (vgl. Association of German International Schools www.agis-schools.org 28.08.2008).⁹ Ihr besonderer Status als Ergänzungsschule führt dazu, dass sie von vornherein auf staatliche Finanzierungshilfen verzichten (müssen). Deshalb sind sie nur einer zahlungskräftigen Minderheit unter den deutschen Eltern zugänglich. Der Umstand, dass ihr Schulabschluss mittlerweile als gleichwertig mit dem deutschen Abitur anerkannt wird, ermöglicht es deutschen Schülern, ihre Schulpflicht hier im Rahmen einer internationalen Lebenswelt zu absolvieren.¹⁰

3. Neue Entwicklungen in Ost und West: Zwei Schullandschaften im Fokus

Die wachsende Bedeutung der Schulen in freier Trägerschaft im deutschen Schulwesen und die Trends ihrer weiteren Entwicklung erschließen sich nicht allein aus der obigen Gesamtbetrachtung. Genauerer Aufschluss soll eine Fokussierung der privaten Schullandschaft in zwei stark kontrastierenden Regionen im Westen und Osten Deutschlands

9 Da AGIS bislang nur die gemeinnützig betriebenen Schulen vertritt, muss man angesichts der neuen gewinnorientierten Internationalen Schulen (z.B. Sabis) in Deutschland von einer höheren Zahl ausgehen. Die Internationalen Schulen gehören dem VDP an.

10 Zu den beiden Seiten der Internationalisierung im Schulwesen als Privilegierung oder als Deklassierung (vgl. Zymek 2006).

erbringen. „Regionale Schulangebotsstrukturen“ (vgl. Zymek/Richter 2007) werden am Beispiel der wirtschaftsstarken, international orientierten westdeutschen Rhein-Main-Region um Frankfurt sowie des eher ländlich geprägten ostdeutschen Bundeslandes Mecklenburg-Vorpommern skizziert und in allgemeine Trends und aktuelle Perspektiven der Entwicklung des deutschen Privatschulwesens eingeordnet.

3.1 *Privatschulen in den neuen Bundesländern*

Schulen in freier Trägerschaft spielen in den neuen Bundesländern eine besondere Rolle: Mit dem Ruf nach „anderen Schulen“ gründeten sich zu Beginn der 1990er Jahre nicht wenige Elterninitiativen, die eine grundlegende Reform des Bildungswesens anstrebten. Frei, selbstbestimmt und eigenverantwortlich sollten private Schulen durch die Ausprägung spezifischer pädagogischer Profile Wahlmöglichkeiten eröffnen und stärker individuell auf die Erziehung und Bildung des Heranwachsenden eingehen – ein klarer Gegenentwurf zum staatlich gelenkten Schulmonopol der DDR (vgl. Futász 2001). So entstanden einerseits Schulen in der Tradition der historischen Reformpädagogik, parallel wurde aber auch eine große Zahl von Einrichtungen in konfessioneller Trägerschaft neu gegründet. Als „Beispielschulen“ sollen sie dabei mithelfen, „inmitten einer weitgehend atheistischen Umwelt christliche Sinnorientierung aufzubauen und zum rechten Gebrauch der Freiheit sowie zu verantwortungsvoller Selbständigkeit zu erziehen“ (Nipkow 1999, S. 34).

Die große Vielfalt von Schulgruppen und Einzelschulen, die nach 1990 in den neuen Bundesländern explizit gewünscht (vgl. Pehnke 1998) und inzwischen realisiert wurde, zeigt sich exemplarisch an den regionalen Schulangebotsstrukturen des Landes Mecklenburg-Vorpommern: Obwohl Mecklenburg-Vorpommern mit einem Privatschulanteil von 9,7% der (allgemeinbildenden) Schulen und einem Schüleranteil von 5,5% im Vergleich mit den übrigen Bundesländern im Mittelfeld liegt, verweisen die vielfältigen Trägerschaften auf eine ausdifferenzierte private Schullandschaft. Anders als in den alten Bundesländern gilt dies insbesondere für den Grundschulbereich; hier beträgt der Anteil sogar rund 12%. Viele der Schulen bieten mehrere Bildungsgänge und -abschlüsse an.¹¹ Während in den Landkreisen nur eine geringe Zahl an Schulen in privater Trägerschaft besteht (meist Grundschulen in kirchlicher Trägerschaft), weisen die Landeshauptstadt Schwerin, sowie die vergleichsweise städtischen Regionen um Neubrandenburg, Rostock, Wismar und Greifswald eine größere Bandbreite an Trägern auf.

So existiert etwa in Schwerin und Rostock jeweils eine internationale Schule, die durch ein bilinguales Unterrichtsangebot insbesondere sprachliche Kompetenzen fördern.¹² Der hohe Anteil kirchlicher Schulen spiegelt die allgemeine Situation in den

11 Die Schulform der integrierten Gesamtschule ist in Mecklenburg-Vorpommern wenig verbreitet. So ist es nicht erstaunlich, dass der Anteil privater Schulen an dieser Schulform bei 37,5% liegt (vgl. Statistisches Bundesamt 2007, S. 31) und als Alternative zum gegliederten staatlichen Schulwesen erfolgreich ist.

12 Die beiden Schulen führen jedoch nicht zum IB, sondern ermöglichen neben dem Abitur die Fachhochschulreife und weitere berufsqualifizierende Abschlüsse (www.ecolea.de, Stand: 18.08.2008).

Schulformen	Anzahl der Schulen 2006/2007
<i>Allgemeinbildende Schulen in freier Trägerschaft</i>	94
davon Grundschulen	40
davon Förderschulen	10
davon Realschulen	5
davon Gymnasien	8
davon Waldorfschulen	3
davon Schularten mit mehreren Bildungsgängen	28
<i>Schulträger</i>	
Katholische Schulen in freier Trägerschaft	4
Evangelische Schulbünde	16
Bundesverband Deutscher Privatschulen	13
Bund der freien Waldorfschulen	3
Bundesverband der Freien Alternativschulen	3
Sonstige Schulen in freier Trägerschaft (z.B. evangelikale/christliche Träger; Elterninitiativen; gemeinnützige Vereine; GmbHs etc.)	55
Quelle: Statistisches Bundesamt 2007, S. 21; Schuldatenbank Mecklenburg-Vorpommern (http://www.bildungsserver-mv.de/cms-schule-neu.aspx , Stand: 18.08.2008)	

neuen Bundesländern wider. Die CJD-Christophorusschule Rostock, die dem Christlichen Jugendorfwerk Deutschland (CJD) angehört, weist dabei ein besonderes Profil auf: Als vormalige „Spezialschule“ wurde sie bereits 1991 durch das CJD übernommen und seitdem als Gymnasium mit Grundschule und Orientierungsstufe geführt. Mit der Förderung hochbegabter Kinder und Jugendlicher knüpft sie sowohl an das Konzept der Spezialschulen (vgl. Strunck 2008), als auch an die CJD-Fördertradition an, die durch die Christophorusschule Braunschweig in den 1980er Jahren begründet wurde (vgl. Hellert 2008). Neben der CJD-Schule Rostock zielt auch das Internatsgymnasium Schloss Torgelow auf eine besondere Förderung von Begabungen. Mit einer klaren Orientierung an Leistung und Erfolg im Kontext eines wachsenden gesellschaftlichen Wettbewerbs um Qualifikationen und Bildungserfolge wird einer „leistungsbereiten und begabten“ Schülerschaft in kleinen Gruppen ab der fünften Klasse ein umfangreiches schulisches Bildungsangebot ermöglicht, das etwa Fremdsprachenkenntnisse und Auslandserfahrungen, den Erwerb sozialer und kommunikativer Kompetenzen, vielfältige Projekte sowie eine Studien- und Berufsorientierung umfasst. Einen etwas anderen Hintergrund weist die BIP-Schule¹³ in Neubrandenburg auf: Basierend auf lehr-lerntheoretischen Ansätzen der Psychologen Hans-Georg und Gerlinde Mehlhorn orientiert sie sich an einer entwicklungspsychologisch fundierten „Kreativitätspädagogik“, die Begabung, Intelligenz

13 Seit 1997 sind in den neuen Bundesländern 23 Einrichtungen entstanden, die nach dem BIP-Kreativitätskonzept arbeiten. (vgl. www.bip-kreativitaetsschulen.de 10.09.2008)

und Persönlichkeit fördern soll (vgl. Mehlhorn/Mehlhorn 2003). Werterziehung und Disziplin, klare Leistungsanforderungen und -rückmeldungen sind integraler Bestandteil des Schulprogramms. Rund 80% der Schüler erhalten am Ende der vierten Klasse eine Bildungsempfehlung für das Gymnasium (vgl. ebd., S. 35f.), und auch in standardisierten Vergleichsarbeiten schneiden die BIP-Schüler sehr gut ab.¹⁴ Die Förderung von Begabungen wird auch an weiteren mecklenburg-vorpommerischen Schulen in freier Trägerschaft als zentrales Ziel genannt, etwa am Pädagogium oder an der Neumühler Schule (vgl. <http://www.bildungsserver-mv.de/cms-schule-neu.aspx>, 18.08.2008). Diese knappe Übersicht legt den Schluss nahe, dass – anders als etwa in den alten Bundesländern – weniger „Berührungängste“ im Umgang mit den Begriffen Leistung, Begabtenförderung und Elite bestehen. Neben jeweils drei Waldorf- und Montessorischulen finden sich reformpädagogische Alternativschulen (vgl. Pehnke 1998) insbesondere im Grundschulbereich. Die meisten dieser freien Schulen integrieren eine Reihe von reformpädagogischen Ansätzen wie Formen offenen Unterrichts, Wochen- und Jahresplanarbeit oder Projektarbeit, häufig verbunden mit einem Aufbrechen des 45-Minuten-Rhythmus. Durchweg bieten die Schulen eine Ganztagsbetreuung, die sicher auch als „Erbe“ des DDR-Schulsystems angesehen werden kann.

Diese ausdifferenzierte Privatschulkultur, die westdeutsche Trägerschaften mit Kontinuitätslinien aus der DDR wie der Ganztagsbetreuung oder Spezialschulen verbindet, ist angesichts der tief greifenden demographischen Veränderungen zunächst erstaunlich: Der Rückgang der Bevölkerungs- und damit auch Schülerzahlen ist in Mecklenburg-Vorpommern für die kommenden Jahre bereits absehbar (vgl. Bertelsmann-Stiftung 2006, S. 258ff.). Schulen finden sich in diesem Kontext zunehmend in einem Wettbewerb, der eine klare Profilbildung sowie Rechenschaftslegungen über Leistungen und Erfolge notwendig macht. Nicht zuletzt wird ein vielfältiges schulisches Angebot gerade in strukturschwachen Regionen zunehmend als Standortfaktor angesehen, das die Attraktivität von Regionen steigern kann (vgl. Kinder 2007, S. 140). Mit der erleichterten Zulassung von Schulen in freier Trägerschaft einerseits und einer flexiblen Ausweitung des staatlichen Angebots andererseits reagieren die Akteure aus Bildungspolitik und -verwaltung insofern auf den veränderten Bedarf.

3.2 *Die Entwicklung der privaten Schullandschaft in der Region Rhein-Main*

Die Stadt Frankfurt am Main gehört wie kaum eine andere deutsche Stadt zur Gruppe der „global cities“ (vgl. Löw 2001, S. 104ff.). An diesen global orientierten Marktplätzen und Schaltstellen internationaler Transaktionen und Kommunikationen bilden sich neue Lebensstile und – so ist anzunehmen – auch neue Bildungsbedürfnisse heraus. Die Wirtschaftskraft und der Arbeitsmarkt Frankfurts strahlen auf eine Region aus, deren Ausdehnung über die Städte Wiesbaden und Mainz, Hanau, Friedberg und Darmstadt noch

14 Verlässliche Daten zur Schülerzusammensetzung liegen nicht vor, insofern können keine Aussagen darüber getroffen werden, inwiefern diese Erfolge aufgrund einer systematischen Schülerselektion vorhersehbar sind.

hinausreicht. Im Folgenden soll ein knapper Überblick über das Angebot privater Schulträger und seine Entwicklung in diesem geographischen Raum gegeben werden.

Auch in der Region um Frankfurt am Main stellen die *kirchlich-konfessionellen Träger* im Hinblick auf die Schülerzahlen das größte Angebot an Schulen in nichtstaatlicher Trägerschaft dar. Die katholische Kirche betreibt insgesamt 16 Schulen, die alle mehrzünftig ausgebaut sind. Die Zahl der zumeist traditionsreichen katholischen Schulen ist seit Mitte der neunziger Jahre unverändert, trotz der konstant sehr hohen Schüler- und Anmeldezahlen ist es zu keinen Neugründungen gekommen. Im Bereich der Schulen in evangelischer Trägerschaft gibt es 7 Schulen, darunter 6 Grundschulen, drei davon mit weiterführenden Gymnasien oder Realschulen. Die meisten dieser eher kleinen Schulen sind ein- bis zweizügig. Allein fünf der sieben evangelischen Schulen wurden im Laufe der letzten zehn Jahre gegründet, drei von christlich-evangelikalen Schulvereinen, zwei von Landeskirchen.

Die zweitgrößte Gruppe der nicht-staatlichen Schulen mit *reformpädagogischer Prägung* umfasst im Rhein-Main-Gebiet 6 Freie Waldorfschulen, 12 Montessori-Schulen und 8 Freie Alternativschulen. Während nur eine Waldorfschule im Laufe der vergangenen zehn Jahre neu eröffnet worden ist, gilt dies für 6 Freie Alternativschulen. Eine regelrechte Gründungswelle erlebten die privaten Montessori-Schulen im Großraum Frankfurt in den zurückliegenden Jahren: Nur zwei der zwölf nach Montessori-Prinzipien arbeitenden Schulen waren schon vor 1996 in Betrieb. Den größten Teil der Montessori-Schulen machen dabei Grundschulen aus, nur zwei Schulen haben sich zur Integrierten Gesamtschule oder zum Gymnasium mit Abitursabschluss weiterentwickelt. Mittlerweile arbeiten zudem drei Montessori-Schulen als bilinguale Ganztagsgrundschulen. Sie erheben allerdings doppelt so hohe Schulgebühren und sprechen damit auch eine andere Elternschaft an.

Mit Schwerpunkten in Frankfurt und Wiesbaden finden sich in der Region 7 Schulen, die dem VDP angehören sowie die Schule der jüdischen Gemeinde.¹⁵ Vier von ihnen vereinen Grundschule und Gymnasium, zwei Privatschulen halten ein Realschulangebot vor, die zwei übrigen sind reine Gymnasien. Neben den französischen, griechischen und japanischen Auslandsschulen sowie der European School für das Personal der Europäischen Zentralbank gibt es als staatlich anerkannte Ergänzungsschulen drei *Internationale Schulen* mit der Unterrichtssprache Englisch und international akkreditierten bzw. britischen oder nordamerikanischen Schulabschlüssen (in Oberursel, Wiesbaden, Frankfurt). Zwei von diesen Schulen sind erst Ende der 1990er-Jahre gegründet worden; eine weitere Expansion ist absehbar.¹⁶ Bemerkenswert ist der Sachverhalt, dass diese Internationalen Schulen trotz des vergleichsweise sehr hohen Schulgeldes von einer zunehmen-

15 An dieser Stelle muss auf die jüngst u.a. in Hannover und Mannheim gegründeten privaten türkischen Gymnasien hingewiesen werden. Auch sie arbeiten als staatlich anerkannte Ersatzschulen in der Unterrichtssprache Deutsch nach Lehrplänen des jeweiligen Bundeslandes, um vor allem türkische Kinder zum Abitur zu führen.

16 Der Start einer weiteren Internationalen Schule des schweizerischen SBW-Netzwerks, das in Deutschland schon Schulen in Ulm und Neustadt/Weinstraße betreibt, ist für 2009/2010 vorgesehen (vgl. www.strothoff-international-school.de).

den Anzahl (bis zu 40%)¹⁷ deutscher Schüler besucht werden. Das in globalen Städten wie Frankfurt besonders stark anwachsende Interesse an zweisprachiger Bildung und internationalen Schulabschlüssen kommt in markanter Weise in der im Jahre 2006 anhebenden Welle von Neugründungen privater *bilingualen Grundschulen* zum Ausdruck. Seitdem sind in Frankfurt und im Vordertaunus fünf solcher Grundschulen genehmigt worden, die mit ihrer bilingualen Ausrichtung und in ihrer geplanten Organisationsform als zwölf Schuljahre umfassende ganztägige Einheitsschule mit internationalem Abitursabschluss als neuer Schultypus gelten dürfen. Dessen Physiognomie lässt sich am Beispiel der „Phorms-Schulen“, die auch in Berlin, München, Köln und Hamburg bestehen, durch die folgenden Merkmale bestimmen: (1.) Zweisprachigkeit. D.h. der Unterricht findet gleichzeitig in deutscher und englischer Sprache statt, so dass die erste Fremdsprache in der Grundschule über das „Eintauchen“ in eine quasi-natürliche Sprachumwelt gelernt wird. (2.) Teamteaching. Jede der kleinen Klassen von ca. 20 Schülern wird von einer Lehrkraft und einer pädagogischen Fachkraft mit je unterschiedlicher Muttersprache geführt; das methodische Instrumentarium soll konservative, reformpädagogische und multimediale Lernformen umfassen. (3.) National-internationales Curriculum und Abitur. Der Unterricht erfolgt sowohl nach den Rahmenlehrplänen und Bildungsstandards der deutschen Bundesländer als auch nach dem Cambridge International Curriculum, so dass nach zwölf Schuljahren sowohl das deutsche Abitur als auch das IB abgelegt werden können. Ein Schulwechsel an deutsche Staatsschulen soll auf diese Weise gewährleistet sein. (4.) Ein „Haus des Lernens“ für alle Jahrgangsstufen. Konzeptionell umfassen die bilingualen Privatschulen in einem einheitlichen Schulkomplex die gesamte Bildungszeit der Kinder und Jugendlichen vom Kindergarten („Vorschule“) bis zum Abschluss der gymnasialen Sekundarstufe II. Die Zugehörigkeit zur Schule wird mancherorts in einer einheitlichen Schulkleidung zum Ausdruck gebracht. (5.) Ganztägige Unterrichtung und Betreuung. Nach der ganztägigen Unterrichtszeit und in den Schulferien besteht die verlässliche Möglichkeit zur weiten Betreuung der Schüler, um beiden Elternteilen die volle Teilnahme am Erwerbsleben zu ermöglichen. Die hohen monatlichen Schulgebühren zwischen 600 und 1.000 EUR ermäßigen sich z.T. durch die finanzielle Unterstützung von Banken und anderen international agierenden Unternehmen.¹⁸

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in der Rhein-Main-Region eine massive Zunahme des privaten Schulangebots zu verzeichnen ist. Während in den Anfangsjahren der alten Bundesrepublik in Frankfurt nahezu alle Schüler in den ersten vier Schuljahren die einheitliche staatliche Grund- (bzw. Volks-) Schule besuchten, führen heute die Schulwege von rund 10% der Frankfurter Grundschüler an den staatlichen Schulen vorbei zu 19 unterschiedlich profilierten Privatschulen, deren Zahl aktuell weiter anwächst. Insgesamt ist die Entwicklung des privaten Schulwesens in der Region um Frankfurt am Main durch dieselben Wachstumstendenzen bestimmt, die oben für den nationalen Rah-

17 Aktuell besuchen ca. 35% deutsche Schüler die ISF Internationale Schule Frankfurt am Main (vgl. www.isf-net.de/our_school/index.htm, Stand: 28.08.2008).

18 Einer der Hauptsponsoren der Erasmus-von-Rotterdam-Schule ist beispielsweise die Deutsche Börse AG (www.elternvereinampalmengarten.de/Page%20sponsoren.htm, Stand: 28.08.2008).

men dargelegt worden sind, aber auch durch die Entstehung von neuen Schulformaten. Eine eher kontinuierliche weitere Ausdehnung vollzieht sich im Bereich der kirchlichen, besonders der katholischen Schulen bei gleichzeitiger Neugründung einer kleinen Zahl evangelischer Bekenntnisschulen sowie im Bereich der traditionellen VDP-Schulen und der anglophonen Internationalen Schulen. Eine steil ansteigende neue Gründungswelle bestimmt das Feld der reformpädagogisch geprägten Schulen, vor allem der Montessori- und der Freien Alternativschulen. Besondere Aufmerksamkeit verdient die Entstehung eines neuen Schultyps, der durch Bilingualität, international anerkannte Abschlüsse und ein ganztägiges Bildungs- und Betreuungsangebot gekennzeichnet ist. Seine weitere Ausbreitung scheint in engem Zusammenhang mit den Arbeitsverhältnissen, Lebensstilen und Bildungsbedürfnissen einer „global city“ zu stehen, die in Frankfurt am Main exemplarisch zu beobachten sind. Die massiv ansteigende Zahl der – im Grundgesetz nur als Ausnahme vorgesehenen – privaten Grundschulen und die Herausbildung eines Superstrats international orientierter bzw. vernetzter Privatschulen stellen strukturell die eigentlichen Innovationen dar.

4. Diskussion

Der Blick auf die Entwicklung des Privatschulsektors im deutschen Schulwesen im Laufe der vergangenen Jahrzehnte hat gezeigt, dass sich innerhalb dieses – prozentual noch marginalen – Segments ein vielfältiges Schulangebot ausdifferenziert hat. Trotz einer andauernden Dominanz konfessioneller Schulen haben sich doch durch die rasant wachsende Zahl der Neugründungen in anderen Trägerschaften die Gewichte verlagert. Dies gilt insbesondere für die Ausbreitung der Freien Waldorfschulen und die Montessori-Schulbewegung. Bemerkenswert ist aber, dass auch im traditionellen Bereich der kirchlichen Träger – vor allem durch die Gründungswelle in den östlichen Bundesländern – neue Schulen entstanden sind. Obwohl hinsichtlich der langjährigen Entwicklung zunächst der Eindruck der Kontinuität vorherrscht, lassen sich seit den 1980er Jahren auch neue Schultypen an den Rändern des Privatschulwesens bemerken: die Freien Alternativschulen als vorerst letzte Ausprägung der reformpädagogischen Bewegung, die Internationalen Schulen in den politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Zentren Deutschlands sowie Schulen für hochbegabte und leistungsmotivierte Schüler. In diesem Prozess der Pluralisierung hat sich auch das Spektrum der Bildungsprogramme in modernitätskritische ebenso wie in modernitätssteigernde Richtungen beträchtlich erweitert: Es reicht heute von den auf allseitige und entwicklungsgemäße Entfaltung der Individualität ausgelegten Schulen der alten und neuen Reformpädagogik über die auf traditionale Wertbindung und Leistung gerichteten kirchlichen Schulen bis zur „global education“ in den bilingualen und internationalen Schulangeboten und den von Anfang an auf Exzellenz zielenden Begabtschulen.

Ebenso unterschiedlich wie die Schulprofile dürften die Wertorientierungen der Eltern bei der Wahl einer privaten Schule in einem weitestgehend staatlich getragenen Schulwesen einzuschätzen sein. Ihre Gemeinsamkeit liegt indes in der bewussten Suche

nach einer „besonderen Schule“, in der ihre Kinder neben den formalen Bildungsabschlüssen zusätzlich kulturelles und soziales Kapital erwerben, was ihre Chancen zur aktiven und erfolgreichen Gestaltung ihres Lebens in unübersichtlicher und unsicherer werdenden gesellschaftlichen Verhältnissen verbessern soll. Aktuelle Studien belegen einen anwachsenden „Bildungsdruck“ auf Seiten der Eltern (vgl. Merkle/Wippermann 2008). Die Mehrzahl von ihnen hat wenig Vertrauen in das öffentliche Bildungswesen, erst recht nach der öffentlichen Debatte über die Ergebnisse der PISA-Studien. Die so genannte „Krise der Staatsschule“ lässt sich insofern durchaus als ein Begründungszusammenhang für das verstärkte Interesse an Privatschulen heranziehen. Durch die Eingangsselektion sind die meisten privaten allgemein bildenden Schulen schließlich von vielen Problemen der „Normalschule“ weitgehend befreit (vgl. Leschinsky 1981, S. 529), was zu ihrer Attraktivität beitragen dürfte.

In großen Teilen der gesellschaftlichen Leitmilieus sind Präferenzen für diese Schulen sichtbar: Im sozialen Milieu der „Etablierten“ werden sie wegen eines höheren Leistungsniveaus bevorzugt, im „postmateriellen“ Leitmilieu engagiert man sich für private Schulen, die den eigenen Kindern größere Freiräume zur Selbstverwirklichung bieten, und die „modernen Performer“ suchen nach privaten Schulen, die sich die Förderung einer global ausgerichteten Leistungselite auf die Fahnen geschrieben haben (vgl. Merkle-Wippermann 2008, S. 93ff., 121ff., 139ff). Die Wahl einer privaten Schule bedeutet im Rahmen eines überwiegend staatlichen Bildungswesens auch einen Akt der sozialen Differenzierung: Eltern wählen private Schulen nicht aufgrund ihrer tatsächlichen Qualität, über die bei fehlenden Leistungsdaten kaum etwas Genaues bekannt ist, sondern im Blick auf den gewünschten Abschluss und auf die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft. Sie stellen insofern „schulische Orte exklusiver Schließung“ (Helsper 2006, S. 167) dar, in denen sowohl auf der Eltern- als auch auf der Schüler-Ebene starke Kopplungen und habituelle Passungsverhältnisse von Schule und sozialem Milieu entstehen. Insgesamt gesehen liegt die Vermutung nahe, dass neben den Schulen für exzellente Schüler (BIP-Schulen, Christophorus-Schulen usw.) vor allem die neuen urbanen Privatschulformate durch ihre Bilingualität und durch die hohen Gebühren für ganztägige Betreuung die sozialen Unterschiede innerhalb der kulturellen Leitmilieus weiter verstärken. Die wegen ihres Charakters als Ergänzungsschulen besonders kostenintensiven Internationalen Schulen lassen sich in diesem Kontext mit Recht als neue „Standeschulen“ bezeichnen (vgl. Füssel/Leschinsky 2008, S. 200). Weiterführenden Studien bleibt es allerdings vorbehalten zu untersuchen, in welchem Ausmaß hier die Reproduktion von Teilen der Wirtschaftselite erfolgt, die dann im privaten Hochschulsektor ggf. ihre Fortsetzung findet.

Soziologische Erklärungen für die skizzierten Wandlungsprozesse im Privatschulsektor, die jedoch ebenfalls noch empirisch fundiert werden müssten, liegen (1.) in einer sich stärker ausprägenden Rolle der Eltern als „Schulkonsumenten“ auf einem größer werdenden Markt der freien Schulwahl, (2.) in der zunehmenden Funktionalisierung der gewählten Schule für das elterliche Bildungsprojekt Kind („Parentokratie“) sowie (3.) in der Suche nach neuen soziokulturellen Zugehörigkeiten, z.B. zum privilegierten Milieu eines international orientierten Establishments („Distinktion“). Die wachsende Zahl der

Privatschulen und die Entstehung neuer Schultypen in diesem Sektor ist aber nicht nur bildungssoziologisch als Ausdruck steigender Bildungsaspiration und Distinktion durch Wahl einer besonderen Schule zu lesen, sondern auch schulpädagogisch als ein Indikator für den Zustand des staatlichen Schulwesens, genauer: für noch nicht bewältigte neue Herausforderungen an das Bildungswesen. Obwohl die privaten Ersatzschulen durch das Gleichwertigkeitsgebot des Grundgesetzes und die oftmals gewünschte staatliche Anerkennung in Deutschland zur Angleichung an das staatliche Schulwesen gedrängt werden, erfolgen in diesem Sektor auch Innovationen, die für die öffentlichen Schulen neue Wege aufzeigen können. Wenn es zutrifft, dass „die Probleme der öffentlichen Schule die Modellfunktion der privaten [bestimmen]“ (Friedeburg 1979, S. 48), muss man aktuell insbesondere in der Gründung von bilingualen Ganztagschulen mit internationalen Curricula und Abschlüssen sowie in der Ausbreitung von Schulen für hochbegabte Schüler „marktgerechte“ Angebote privater Träger auf neue Bedürfnislagen erkennen, denen das staatliche Schulwesen noch nicht ausreichend Rechnung trägt. Die Einrichtung der bilingualen, ganztägigen Staatlichen Europa-Schulen in Berlin, die Einführung des IB und der Ausbau von Spezialschulen und Schulzweigen für hoch leistende Schüler an öffentlichen Gymnasien zeigen indes, dass die staatliche Bildungsadministration in einigen Bundesländern seit kurzem die Herausforderung angenommen hat.

Literatur

- Arbeitsgemeinschaft Freie Schulen (Hrsg.) (1999): Handbuch Freie Schulen. Pädagogische Positionen, Träger, Schulformen und Schulen im Überblick. Neuausgabe. Hamburg: Rowohlt.
- Barz, H./Randoll, D. (Hrsg.) (2007): Absolventen von Waldorfschulen. 2. Aufl. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Bertelsmann-Stiftung (Hrsg.) (2006): Demographiemonitor. Indikatoren des demographischen Wandels. Gütersloh: Verlag der Bertelsmann-Stiftung.
- Borchert, M./Mass, M. (Hrsg.) (1998): Freie Alternativschulen. Die Zukunft hat schon begonnen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dikow, J. (2004): Katholische Schulen in freier Trägerschaft. Ergebnisse der Umfrage 2002. In: Engagement 1, S. 1–113.
- Dronkers, J./Baumert, J./Schwippert, K. (2001): Erzielen deutsche weiterführende Privatschulen bessere kognitive und nicht-kognitive Resultate? In: Deben, L./Ven, J. van der (Hrsg.): Globalisierung und Segregation. Amsterdam: Het Spinhuis, S. 29–45.
- Friedeburg, L.v. (1979): Zur gesellschaftlichen Funktion von Privatschulen im öffentlichen Schulwesen. In: Goldschmidt, D./Roeder, P.M. (Hrsg.): Alternative Schulen? Gestalt und Funktion nicht-staatlicher Schulen im Rahmen öffentlicher Bildungssysteme. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 39–50.
- Füssel, H.-P./Leschinsky, A. (2008): Der institutionelle Rahmen des Bildungswesens. In: Cortina, K.S./Baumert, J./Leschinsky, A./Mayer, K.U./Trommer, L. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick. Neuausgabe. Reinbek: Rowohlt, S. 131–204.
- Futász, M. (2001): Privatschulen auf dem Boden der ehemaligen DDR. In: Himmelstein, K./Keim, W. (Hrsg.): Jahrbuch für Pädagogik 2000: Gleichheit und Ungleichheit in der Pädagogik. Frankfurt/a.M. u. a.: Peter Lang, S. 225–236.
- Göhlich, M. (1998): Neue Reformpädagogiken versus klassische Reformpädagogiken. Gemeinsamkeiten und Unterschiede, Verbindungen und Brüche. In: Rülcker, T./Oelkers, J. (Hrsg.): Politische Reformpädagogik. Bern u. a.: Peter Lang, S. 85–105.

- Harder, W. (2002): Landerziehungsheime auf dem Weg in ihr zweites Jahrhundert. In: Hansen-Schaberg, I./Schonig, B. (Hrsg.): *Landerziehungsheim-Pädagogik. Reformpädagogische Schulkonzepte 2*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 250–270.
- Hellert, U. (2008): SECUNDUM – Die Hochbegabtenförderung ist in der Zukunft der Schulentwicklung angekommen. In: Ullrich, H./Strunck, S. (Hrsg.): *Begabtenförderung an Gymnasien. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven*. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 121–134.
- Helsper, W. (2006): Elite und Bildung im Schulsystem – Schulen als Institutionen-Milieu-Komplexe in der ausdifferenzierten höheren Bildungslandschaft. In: Ecarius, J./Wigger, L. (Hrsg.): *Elitebildung – Bildungselite. Erziehungswissenschaftliche Diskussionen und Befunde über Bildung und soziale Ungleichheit*. Opladen: Barbara Budrich, S. 162–187.
- Helsper, W./Ullrich, H./Stelmaszyk, B./Höblich, D./Graßhoff, G./Jung, D. (2007): *Autorität und Schule. Die empirische Rekonstruktion der Klassenlehrer-Schüler-Beziehung an Waldorfschulen*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Ilgner, R. (Hrsg.) (1992) *Handbuch Katholische Schule*. Köln: Bachem.
- Kinder, S. (2006): Das Bildungsangebot – ein wichtiger Standortfaktor für Familien. In: *Nationalatlas Bundesrepublik Deutschland. Band 7: Arbeit und Lebensstandard*. München: Elsevier/Spektrum, S. 140–141.
- Klein, H. (2007): *Privatschulen in Deutschland. Regulierung, Finanzierung, Wettbewerb*. Köln: Institut der Deutschen Wirtschaft.
- Köhler, U./Krammling-Jöhrens, D. (2000): *Die Glocksee-Schule. Geschichte – Praxis – Erfahrungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leschinsky, A. (1981): Schulkritik und die Suche nach Alternativen. Die Situation in der Bundesrepublik und neuere Entwicklungen in den USA. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 27, H. 4, S. 519–539.
- Löw, M. (2001): *Raumsoziologie*. Frankfurt/a. M.: Suhrkamp.
- Mehlhorn, G./Mehlhorn, H.-G. (2003): Kreativitätspädagogik. Entwicklung eines Konzeptes in Theorie und Praxis. In: *Bildung und Erziehung* 1, S. 23–46.
- Merkle, T./Wippermann, C. (2008): Eltern unter Druck. Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten. Stuttgart: Lucius.
- Nipkow, K.-E. (1999): Evangelische Schulen als öffentlicher Handlungs- und Verantwortungsbereich der Kirche. In: Scheilke, C./Schreiner, M. (Hrsg.): *Handbuch Evangelische Schulen*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, S. 13–23.
- Ochel, H. (1999): Arbeitsgemeinschaft Evangelischer Schulbünde und die Barbara-Schadeberg-Stiftung. In: Scheilke, C./Schreiner, M. (Hrsg.): *Handbuch Evangelische Schulen*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, S. 274–281.
- Paunescu, M. (2005): Ineffizienzen privater und öffentlicher Schulen im internationalen Vergleich. Eine Data-Envelopment-Analyse der PISA-2000-Daten. In: Bellmann, L./Sadowski, D. (Hrsg.): *Bildungsökonomische Analysen mit Mikrodaten*. Nürnberg: IAB, S. 25–60.
- Pehnke, A. (1998): Reform- und Alternativschulen als Impulsgeber für das Regelschulwesen. In: Pehnke, A./Röhrs, H. (Hrsg.): *Die Reform des Bildungswesens im Ost-West-Dialog. Geschichte, Aufgaben, Probleme*. 2., erweiterte Auflage. Frankfurt/a. M.: Lang, S. 333–343.
- Schatz, H.L. (2002): Aktionsgemeinschaft Deutscher Montessori-Vereine. In: Hansen-Schaberg, I./Schonig, B. (Hrsg.): *Montessori-Pädagogik. Reformpädagogische Schulkonzepte 4*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 217–235.
- Scheilke, C./Schreiner, M. (Hrsg.) (1999): *Handbuch Evangelische Schulen*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Standfest, C./Köller, O./Scheunpflug, A./Weiß, M. (2004): Profil und Erträge von evangelischen und katholischen Schulen. Befunde aus den Sekundäranalysen der PISA-Daten. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 7, H. 3, S. 359–379.
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2007): *Bildung und Kultur. Privatschulen. Schuljahr 2006/07. Fachserie 11. Reihe 1.1*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

- Strunck, S. (2008): Kontinuitäten im Wandel. Spezialschulen und Spezialklassen in den neuen Bundesländern. In: Ullrich, H./Strunck, S. (Hrsg.): Begabtenförderung an Gymnasien. Entwicklungen, Befunde, Perspektiven. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 101–120.
- Ullrich, H. (2008): Rudolf Steiner. Continuum Library of Educational Thought 11. London/New York: Continuum.
- Weiß, M./Preuschoff, C. (2004): Schülerleistungen in staatlichen und privaten Schulen im Vergleich. In: Schümer, G./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.): Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 39–71.
- Wittenbruch, W. (2002): Freie Schulen – im „magischen Viereck“ der Schulentwicklung : das Beispiel katholische Schule. In: Pädagogische Rundschau 56, H. 2, S. 171–188.
- Wößmann, L. (2007): Letzte Chance für gute Schulen. Die 12 großen Irrtümer und was wir wirklich ändern müssen. Gütersloh: ZS-Verlag.
- Wünch, H.-G. (1999): Evangelikale Bekenntnisschulen in Deutschland. In: Scheilke, C./Schreiner, M. (Hrsg.): Handbuch Evangelische Schulen. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, S. 49–59.
- Zymek, B. (2006): Zwei Seiten der Internationalisierung. Profilbildung und Kooperation von Schulen in regionalen Bildungslandschaften. In: Bildung und Erziehung 59, H. 3, S. 251–268.
- Zymek, B./Richter, J. (2007): International-vergleichende Analyse regionaler Schulentwicklung: Yorkshire und Westfalen. In: Zeitschrift für Pädagogik 53, H. 3, S. 326–350.

Abstract: *Not only has the number of private schools increased continuously during the last few years, also the spectrum of their formats and their providers has expanded significantly. Thus, the traditional range of ecclesiastical and reform pedagogical schools is supplemented by new foundations, e.g., in the sector of international schools. Following a survey on the present developments in the private school sector and on the programs of the different groups of providers, this process of expansion and differentiation within the private school sector is exemplified by portraying two regional school landscapes, namely the Rhine-Main region and Mecklenburg-Vorpommern. Within this context, the question arises as to the reasons for the growing attraction and the success of these schools. Therefore, the author, in a final part, sketches educational-sociological and school-pedagogical approaches to an explanation of this phenomenon.*

Anschrift der Autoren:

Prof. Dr. Heiner Ullrich, Johannes Gutenberg-Universität Mainz,
Institut für Erziehungswissenschaft, Colonel-Kleinmann-Weg 2 (SB II), 55099 Mainz.
E-Mail: heiner.ullrich@uni-mainz.de.

Susanne Strunck, Johannes Gutenberg-Universität Mainz,
Institut für Erziehungswissenschaft, Colonel-Kleinmann-Weg 2 (SB II), 55099 Mainz.
E-Mail: strunck@uni-mainz.de.